

La fabulación infantil en el marco de las inteligencias múltiples

La familia como estímulo narrativo

José Ignacio Dufur Aróstegui*

1. Introducción

El cuento ocupa en la cultura infantil un lugar hegemónico. Desde siempre todo adulto sensible ante el hecho educativo lo ha utilizado como recurso para facilitar el tránsito vital del niño. Los hechos, sucesos, acontecimientos que él protagoniza o que tienen lugar a su alrededor encuentran acomodo en sus vivencias que a modo de historia narrada se cuenta a sí mismo o a los demás. Es, sin duda, una manera recurrente de apropiarse de nuestro mundo, polimorfo y lleno de discontinuidades, que abre posibilidades nuevas a la interpretación constante porque los mundos del niño emergen allá donde éstos se encuentran, con todas sus peculiaridades, con la aleatoriedad de elementos que la vida va disponiendo, sin sujeción a ningún guión preestablecido. Los significados de la vida de los niños se construyen en un diálogo constante entre su propia naturaleza, personalísima, sin prescripciones, y los demás, la mirada del otro que, como dice Humberto Eco, es lo que nos define y conforma.

El niño se impulsa en el relato desde mucho antes de entrar en la escuela. A la escuela llegan niños con distintos potenciales, con historias de vida diversas, con motivaciones dispares, pero con experiencias similares en cuanto a juegos y actividades cotidianas. Los sistemas de prácticas que se establecen en las familias difieren entre sí, porque los significados de las acciones que se comparten en el seno de las mismas son distintos y las expectativas de desarrollo que los adultos en general, y los padres,

* Doctorando UPNA.

en particular van construyendo también. De manera que la actualización de los potenciales de los niños dependerán así mismo de los ambientes, o tendríamos que decir mejor mundos ya que estos mundos nacen en un universo de ideas que lo informan y van mucho más allá del marco físico donde múltiples agentes emprenden acciones para adaptarse de manera óptima a los cambios.

Los conflictos que aparecen en la vida –como respuesta a la tensión entre lo que sucede y lo que puede suceder– encuentran lugar en la narración para niños, donde aparece un juego de premisas o puntos de partida y alguna conclusión o punto de llegada que a modo de puerta que se abre ofrece al niño una explicación tentativa, pero generada dentro de sí, idiosincrásica, distinta de la que brota en los demás. La escuela ha ofrecido al niño textos adaptados a su momento evolutivo, a las necesidades que tienen como personas en evolución y ha sabido reconducir y dar solución a muchos de los problemas que emergen a cada momento en el alma infantil utilizando un apoyo que no le pertenece en exclusiva sino que es compartido por las personas de todas las culturas.

Ahora bien, el niño creador, inexperto en el uso correcto de los elementos formales lingüísticos, su dominio exiguo del vocabulario y la ineficaz planificación de la narración a ojos del adulto ha encontrado en éste muchas veces desconfianza. Por ello, el adulto ha entendido su labor como guía del desarrollo de los pequeños aprendices en términos de facilitación de modelos que el niño podría seguir.

Cierto es que para que el niño invente historias ha de haberlas oído antes, le han debido de leer, ha debido de escuchar por boca de un adulto o niño –de mayor edad o más experto– historias y cuentos porque su cultura es oral y es obvio decir que la escritura (el texto escrito) constituye un sistema de notación, un sistema simbólico heredero del lenguaje hablado. Pero el entrar en contacto con esta realidad a través del oído no le capacitará para convertirse en su propio motor como narrador si paralelamente no se le ofrece la oportunidad de narrar de viva voz las acciones que protagonizan unos personajes enfrascados en alguna lucha o que marchan en pos de un tesoro escondido.

Demasiadas veces la espontaneidad de un niño que juega en un rincón de su casa no es objeto de la atención de unos padres que con el correr de los años sí mirarán con escrúpulo la redacción que el hijo ha escrito para la escuela. Ambos hechos constituyen momentos de una misma evolución, que a pesar de tener sus propias especificidades y entrañar problemas de naturaleza bien distinta comparten una misma intención comunicativa, que busca en el otro o el “sí mismo” su razón de ser.

Los niños se sirven de un amplísimo espectro de tipos de objetos para inventar. Tales objetos tienen potencialidades que se actualizan en la acción. La escuela, sabedora de esto, recoge estas inclinaciones (debe hacerlo y lo hace) sobre todo proponiendo historias, textos con intención. La maestra narra, los niños en la alfombra escuchan, se vuelven testigos activos que se apropian del cuento, lo tergiversan, es decir, la historia impacta de forma personalísima porque hay significados preexistentes a la acción narrada. El niño se arroba en la escucha porque la fascinación nace de la propia

palabra. La historia brota de las palabras, la vida no determina la historia sino que provoca su desenvolvimiento. En su propio devenir como constructor transita por su cultura pactada con otros niños a través de la atención compartida como atentos oyentes y elocuentes agentes de las historias. Los niños son inexpertos en el mundo de los adultos pero no viven en él, sino en el suyo propio y como los adultos que elaboramos, co-construimos sentidos para aprehender la realidad, el mundo infantil no se agota en el consumo de eventos narrados con lógica infantil sino en la propuesta literaria que estos hacen y que espontáneamente ocupa un espacio en sus vidas.

La vida del niño continúa en el aula, donde procesos que se ponen en marcha antes de la escolarización encuentran un lugar que en ocasiones ordena antes que propone. La verdadera apuesta consiste en tomar conciencia o mejor dicho en elaborar un significado consciente que devuelva al niño su protagonismo y que traspase las fronteras de la escuela para compartirlo en el sistema familiar.

El desarrollo intelectual en el ámbito de la familia

El ser humano como producto de la interacción de los procesos culturales y el bagaje biológico actualiza su potencial en una amplísima gama de áreas de actividad alcanzando muy diversos niveles de competencia. A lo largo de la historia ha habido muchos intentos por analizar el logro intelectual de los individuos más que las condiciones ambientales que lo originan o desencadenan (Albert, 1994; Bloom, 1982, 1985; Terman, 1925; Fowler, 1981, 1983, 1986, 1990).

Según Bloom (1982) los padres de los individuos talentosos difieren mucho en cuanto al grado de educación recibido, el tipo de trabajo, nivel económico y sus intereses vocacionales. Sin embargo, tienen en común que todos hicieron lo posible por sus hijos sin escatimar esfuerzos. En la mayor parte de los casos, los padres pusieron énfasis en dar lo mejor de sí mismos siempre (*work ethic*) y enseñaron esos valores a los niños (Bloom, 1985). Por el contrario, donde más se diferenciaban los padres de los sujetos estudiados era en los intereses. En los primeros años la mayoría de padres proponían sus propias actividades favoritas a sus hijos. Eran muy buenos profesores del área escogida, les enseñaban destrezas muy simples, les alababan y aplaudían aunque no hubieran percibido ningún talento especial en ellos. Más bien sucedía al contrario: la identificación de las especiales cualidades de los individuos era posterior al inicio de la instrucción.

Diversos autores (Albert, 1994; Bloom, 1985; Goldsmith, 1987; Sloane, 1985) otorgan gran importancia a los valores familiares como factor clave para que cada individuo desarrolle al máximo su potencial, nutriéndose desde el principio de los ejemplos que le proporcionan sus mayores, de los intereses de estos y de la práctica diaria en el dominio concreto que escoge la familia como afición o estilo de vida. Con todo, esta circunstancia que podría explicar el advenimiento de un individuo que llegara a dominar un área de conocimiento o de destreza concreta no sería suficiente para ex-

plicar la emergencia del sujeto-prodigio. Gardner (1993) y Feldman (1980) conceptualizan la aparición del prodigio como una notable coincidencia de un organismo humano, con unas determinadas predisposiciones o cualidades, que interactúa con un ambiente humano durante un lapso de tiempo.

Sin embargo, Mihaly Csikszentmihalyi (1998) afirma que la relación existente entre el ambiente familiar de los primeros años y los logros del futuro es ambigua: advierte que tanto las experiencias óptimas como las patológicas aparecen de forma generalizada en las vidas de los individuos creativos. Centra sus investigaciones sobre la creatividad en el concepto de motivación entendida, por una parte, como estimulación del talento y, por otra, como apoyo de la familia. Al igual que otros autores (Gardner, 1993b; Albert, 1994) Csikszentmihalyi investigó las vidas de individuos creativos. Encontró dos características que definen a estos individuos: por un lado, toleran muy bien los fracasos y adversidades a las que tienen que enfrentarse al tiempo que son menos dependientes del reconocimiento externo y del éxito que los individuos normales; por otro, les distingue una gran curiosidad, apertura y vivo interés (Simonton 1988 a, 1988 b) o motivación intrínseca (Amabile 1983, 1990; Csikszentmihalyi 1997; Rathunde 1989).

Aunque hay investigadores que apuntan la presencia de discontinuidades en el desarrollo de los individuos creativos (Gardner 1988, 1993) otros afirman que también tiene consecuencias muy positivas llevar una infancia normal, sin enfrentarse a situaciones extremas. De hecho, Csikszentmihalyi (1988) señala como modelo de ambiente familiar óptimo a aquel que reúne dos características fundamentales que han de proporcionar los padres: estimulación y apoyo. La primera incentivará la asunción de retos, la emergencia de la curiosidad y el interés por las cosas al tiempo que fortalecerá los procesos de individualización y diferenciación. La segunda, afianzará la integración, la auto-confianza, la armonía interior, la persistencia y el desarrollo de habilidades.

Hasta ahora nos hemos ocupado del papel que juegan las familias como facilitadoras de las primeras experiencias personales y del papel importante que juegan como punto de apoyo sobre el que los niños construyen su mundo primigenio. Ahora tratamos el otro pilar fundamental que proporcionan las familias: el estímulo al aprendizaje.

Fowler (1981) documenta varios casos de precocidad cognitiva y emprende un análisis de la función que tiene la estimulación exógena y endógena en el desarrollo mental temprano. La estimulación exógena alude a la provisión de estímulos que brinda el medio físico y social al individuo mientras que endógena es aquella que parte de la propia iniciativa del sujeto. Este autor diferencia dos formas básicas de estimulación: una, sistemática, y otra, incidental. Aunque ambas parecen bien distintas lo cierto es que son muy flexibles, interactivas y centradas en el niño: utilizan técnicas específicas similares y siguen secuencias semejantes en las que las interacciones van siendo reguladas progresivamente por el propio sujeto (estimulación endógena), según el niño mejora su dominio sobre los sistemas simbólicos, aumenta su conocimiento en general y perfecciona su habilidad para resolver problemas complejos.

Existen estudios (Terman, 1919 Fowler, 1986) que abundan en la inusual atención que han recibido los niños brillantes intelectualmente en la propia casa. Los niños precoces, con pocas excepciones, crecían en medios profesionales-académicos donde se disfrutaba de un marcado ambiente intelectual en el que el niño participaba siempre de las actividades.

Fowler (1981) diferencia dos tipos distintos de estrategias de estimulación basándose en un sistema integrado de tres dimensiones distintas: en primer lugar, conocimiento, conjunto de conceptos y reglas a través del cual aprehendemos el mundo; en segundo lugar, los códigos mediante los cuales condensamos, estructuramos y simplificamos el conocimiento (código verbal, matemático, etc.); y por último, las estrategias para razonar, resolver problemas y aprender que nos permiten utilizar los diferentes conceptos de todos los dominios si bien el dominio intelectual que más frecuentemente se ha estimulado ha sido el del lenguaje: lectura temprana y, sobre todo, habilidades de comunicación verbal (Fowler, 1981; Terman, 1925).

Actividades como la lectura contribuyen a que el niño se transforme en un aprendiz altamente automotivado, cuyas raíces parecen descansar en el sistema cognitivo descrito por Fowler (1981), entre cuyos elementos se encuentra sobre todo un sofisticado dominio de los códigos simbólicos que comienza con los primeros aprendizajes —de letras, palabras, frases, numerales, símbolos musicales, lenguas extranjeras—. Poco a poco se van haciendo más sofisticados hasta que aparece el acceso a la lectura y su posterior dominio, todo lo cual permitirá el asentamiento de un sistema de aprendizaje cognitivo que, en opinión del autor, requerirá de un apoyo continuado de fuerzas exógenas a lo largo de la escolaridad y probablemente de toda la vida.

Estrategias para el desarrollo de la expresión verbal

Las estrategias que se utilizan para desarrollar las capacidades del niño en la primera infancia establecen un contexto rico de comunicación en el que se actualiza el potencial del niño a través de la interacción verbal, no verbal y paraverbal entre el propio niño y los padres, otros adultos o niños más capaces. De esta forma para que un niño progrese en su desarrollo ha de existir cooperación entre él y otro sujeto más capaz que le proponga situaciones problemáticas o que le ayude a resolverlas.

Este concepto es aplicable a cualquier ámbito de acción o intercambio social y se manifiesta en la utilización de múltiples estrategias encaminadas a superar el nivel de competencia actual del niño. En concreto, para estimular su expresión verbal, existen las siguientes (Soprano, 2000):

Puesta en duda de lo que acaba de decir el niño repitiendo el enunciado para facilitar la autocorrección. **Respuesta falsa** para forzar la situación y provocar que el niño se implique en el diálogo. **Retroalimentación correctiva**: el adulto recoge en sus respuestas algunas correcciones y/o ampliaciones de tipo fonológico, morfosintáctico o sintáctico, según un modelo más evolucionado. **Expansión gramatical** consis-

tente en reformular lo dicho por el niño, corrigiendo o ampliando las formas sintácticas. **Extensión gramatical**, es decir, añadir palabras o expresiones que completan lo que ha dicho el niño. **Incorporación**, en la que el adulto incorpora un enunciado infantil a un enunciado adulto, más completo. **Corrección explícita** del adulto o sujeto más capaz cuando el niño comete un error. **Aplazamiento** referido a cualquier conducta que utiliza la espera, el silencio, la sugestión, la duda o la manipulación de objetos del entorno para que el propio niño interpele al adulto. **Actuación**: el adulto da una consigna al niño para que éste la ejecute en el momento. **Incitación al diálogo**. **Verbalización** de la propia actividad o la del otro. **Evocación** del nombre de los objetos cercanos o de la categoría a que pertenecen. **Estrategias complementarias** para investigar el nivel de comprensión: pedir objeto sin alternativas, pedir un objeto entre varios, pedir un objeto a partir de su descripción, cumplir órdenes etc.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

Las investigaciones de Feldman (1980) constituyen un punto de partida básico para la Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner (1983). Howard Gardner, director del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, advierte de la necesidad de contemplar no una única inteligencia que explique nuestro amplio abanico de habilidades humanas, sino un espectro de distintas inteligencias arraigadas en las diferentes sociedades, que han privilegiado ciertas pautas sociales en beneficio de unas capacidades frente a otras.

Tradicionalmente, las dos únicas inteligencias propiamente dichas, y así denominadas, han sido la lógico-matemática y la lingüística, ambas puestas de manifiesto en los dos dominios escolares por excelencia, auténtica piedra de toque de nuestra formación académica: lengua y matemáticas. Sin embargo, Gardner (1983, 1995, 2001) postula la existencia de otras inteligencias independientes de aquellas que merecen el nombre de inteligencia. Este concepto de inteligencia fue definido como la capacidad que tenemos los seres humanos de resolver problemas o de crear productos que son considerados valiosos en uno o más contextos culturales (Gardner 1993) y redefinido más tarde como

“un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”

(Gardner, 2001, p. 45)

La novedad de esta nueva definición radica en que la inteligencia constituye un potencial que se activará o no dependiendo de tres factores: los valores de una cultura determinada, las oportunidades que brinda esa cultura y también, naturalmente, las decisiones que tomen las personas.

Conductas de naturaleza muy diferente requieren destrezas que se han adquirido con la práctica y el esforzado empeño del ejecutor. Tanto es así, que Gardner afirma

que existen inteligencias distintas: musical, corporal-kinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Aunque recientemente ha aumentado el elenco de inteligencias (Gardner, 2001) con la naturalista, la existencial y la inteligencia moral parece que el camino sigue abierto a la incorporación de otras. Esta teoría se plasma en el llamado Proyecto Spectrum con el objetivo de identificar los talentos de niños y niñas de cuatro años mediante una batería de tareas diversas que potencian diferentes capacidades. El Proyecto Spectrum pretende eliminar las barreras conceptuales existentes entre la evaluación como proceso de identificación de necesidades y la intervención como respuesta a las mismas.

2. Estudio empírico

2.1. Objetivos

El objetivo de la presente investigación es doble: por una parte, describir las competencias lingüísticas de los niños de seis a siete años –primer año de Primaria– en una tarea individual de invención de una historia y, por otra, analizar la relación existente entre estas competencias lingüísticas y las estrategias de interacción verbal utilizadas por los padres en la vida diaria.

Entre los objetivos específicos destacamos:

- Comprobar cuál es la habilidad de los sujetos de la investigación en materia de creación personal de historias, asumiendo las diferencias competenciales existentes y la distinta naturaleza de los procesos de andamiaje que requiere la mejora de dichas capacidades.
- Agrupar a los alumnos de la muestra en tres categorías (novato, intermedio y experto) de acuerdo al nivel de competencia.
- Contribuir al desarrollo de la capacidad de expresión de los alumnos a través de la tarea propuesta en las sesiones de intervención.
- Determinar las funciones lingüísticas primordiales en el texto creado por los sujetos, como respuesta a la propia motivación y al propósito de la conducta: narrar, describir, informar, investigar, etiquetar-categorizar e interactuar con el adulto.

2.2. Hipótesis

Según estos objetivos nuestras hipótesis son las siguientes:

Hipótesis principal

Las estrategias de socialización que siguen las madres en el día a día encaminadas a que sus hijos inventen historias por sí mismos repercuten directamente en que estos

adquieran (esa particular) competencia lingüística, de manera que su desempeño como novatos, intermedios o expertos dependerá de la oportunidad que les brinde la madre.

Hipótesis primera

La categoría de novato, intermedio y experto asignada a los sujetos del estudio puede atribuirse a las familias de los sujetos, tomando aquellos ítems que conciernen directamente a las acciones de los padres encaminadas a fomentar la invención de historias.

2.3. Metodología seguida en la investigación

2.3.1. *Sujetos*

La muestra la componen 15 niños de primero de Primaria. Fueron incluidos en la primera parte de la investigación 15 y 13 en la segunda.

Dos niños fueron excluidos de la segunda parte de la investigación: uno, por ser un alumno que recibe desde Educación Infantil ayuda de la logopeda del centro y de la profesora de apoyo –hasta el punto de lograr los objetivos del curso desde una adaptación curricular individualizada– y el otro no fue tenido en cuenta ya que sus padres no devolvieron el cuestionario solicitado. La distribución por sexos era 5 chicos y 10 chicas. La edad media de todos los niños era de 6 años y 5 meses. La primera sesión con los niños se realizó en el mes de enero, la segunda durante el mes de febrero.

2.3.2. *Procedimiento y diseño*

La investigación se llevó a cabo en un centro público de Navarra, en una de las tres clases de Primero de Primaria durante el curso 2002-2003. Se eligió esta escuela y, concretamente, este grupo de alumnos porque el investigador era el maestro-tutor del mismo, lo que facilitaba en gran medida la realización de la intervención con los alumnos y alumnas y la obtención de información de las familias.

El centro tiene una fuerte presencia de población inmigrante (30%) y está ubicado en una zona relativamente nueva de la población. El nivel socio-económico y cultural es medio o medio-bajo, incluso bajo en algunos casos.

El diseño cuasi-experimental ha seguido un modelo de intervención en dos sesiones de media hora de duración con cada uno de los alumnos del grupo de estudio, sin pretest ni posttest dado que no se busca establecer ningún patrón de intervención escolar para mostrar los diferentes procesos cognitivos conducentes a explicar cómo un sujeto adquiere o mejora un desempeño competencial –como respuesta al andamiaje que se le ofrece desde la intervención– sino realizar un estudio comparativo

entre la tarea de contar una historia y las estrategias que los padres han podido utilizar a lo largo del tiempo para fomentarla.

Asimismo se elaboró y distribuyó un cuestionario entre los padres para recoger información acerca de los hábitos y estrategias que, intencionalmente o no, utilizaban con sus hijos en la vida diaria.

La importancia lingüística otorgada al ámbito familiar desde siempre ha sido enfatizado por el mundo educativo en general aunque trabajar en y con familias entraña muchas dificultades y por ello no existen muchas investigaciones de este tipo. Sin embargo, creemos que el aporte de información de las familias como contextos de influencia constituye una sólida base sobre la que poder teorizar y aprender para intervenir y construir comunidades de aprendizaje multidimensional –integrados por padres, madres, maestros etc.– en las que los aprendizajes informal y no formal sean vistos como procesos que han podido comenzar en ámbitos donde no se han analizado antes por creer, tal vez, que ese empeño no era su función.

2.4. Material utilizado en las sesiones

El listado de los materiales que aparecen es el utilizado en el Proyecto Spectrum, aunque algunos de ellos han sido sustituidos por otros semejantes.

2.4.1. *Tarea del Tablero de Historias*

Elementos del Paisaje, personajes y accesorios

Cueva hecha con pasta de modelar que se endurecía al contacto con el aire. Arco de pasta. Cuatro árboles. Una pieza elíptica de vinilo verde (como la hierba). Una pieza irregular de vinilo azul (como el agua). Diez pequeñas columnas móviles de madera y color rojo dispuestas en semicírculo. Tres conchas, una de ellas más grande que las otras. Caballero de plástico blandiendo una espada. Dragón verde que arroja fuego por la boca. Una tortuga. Dos figuras de Playmobil de género ambiguo. Criatura roja de plástico con púas y dos antenas, en cuyos extremos había una bolita. Una criatura de color amarillo y vientre negro con dos ojos saltones, hecha con pasta de modelar y pintada a mano. Desatascador negro flexible que puede hacer las veces de serpiente. Cofre del tesoro con cinco joyas en su interior. Cubo rojo. Triángulo rojo.

El soporte es una plancha de ocumen pintada de blanco de 75 por 55 centímetros.

2.4.2. *Descripción de la tarea*

Tras consultar la literatura sobre el Proyecto Spectrum (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2001) encontramos la referencia a un inventario modificado de actividades

(Modified Spectrum Project Field Inventory o MSPFI), pensado para poner en práctica con niños de primer grado de Primaria. El MSPFI respetaba en esencia el Proyecto original pero contiene pequeñas modificaciones¹.

La tarea propuesta a los sujetos en las 2 sesiones consistía en contar en voz alta una historia inventada por los niños con la ayuda de todos los materiales descritos anteriormente. Para facilitar las cosas, antes de comenzar con las narraciones se presentaron a cada niño los materiales y se les explicó que tendrían que contar una historia bonita, la que ellos quisieran, insistiendo en que había de ser inventada por cada uno y que este aspecto era muy importante. Se fueron mostrando uno por uno los materiales del paisaje, accesorios y figuritas.

Asimismo, se les pidió que colocaran los materiales en el lugar del tablero que prefiriesen para contar su historia y que podrían cambiar la voz de los personajes de la historia a voluntad. Igualmente, se les dijo que podrían comenzarla y finalizarla como y cuando quisiesen, de manera que cualquier cosa que ocurriera en la historia estaría bien. El observador se sentó en silencio a escuchar. Si el niño tenía problemas para comenzar se hacía el andamiaje oportuno invitándole a compartir con el investigador la ejecución del comienzo de la tarea o hasta que ya no necesitara ayuda alguna.

Si el niño parecía muy concentrado en manipular los elementos del tablero se le pedía que acompañara esos movimientos con verbalizaciones que ayudaran a que el observador escuchara la historia con atención y que así quedaría grabado en la cámara de vídeo.

Respecto a la duración de la historia se pidió a los niños y niñas que la fueran acabando cuando pasaba de 10 minutos y se les animaba a continuarla si no alcanzaba los 3 minutos.

2.4.3. *Sistema de Categorías Evaluadas*

Las dos historias creadas por cada uno de los alumnos fueron grabadas en vídeo y transcritas para su posterior estudio según el modelo diseñado por el Proyecto Spectrum.

La actividad del Tablero de Historias que plantea el Proyecto Spectrum Modificado (MSPFI) para niños de primer grado de Primaria se analiza según diferentes destrezas y funciones lingüísticas. Dentro de las destrezas se analizan: a) la coherencia temática, b) la voz narrativa, c) el uso del diálogo, d) el uso de marcadores temporales, e) la expresividad, f) el nivel de vocabulario y g) la estructura narrativa. Como

1. El procedimiento y los criterios de calificación y asignación de puntuaciones nos fueron enviados personalmente por Mara Krechevsky, directora del Proyecto Spectrum e investigadora de la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard (EE.UU.).

funciones lingüísticas distinguimos: 1. el carácter narrativo, 2. descriptivo, 3. informativo, 4. investigativo, 5. la interacción con el adulto y 6. la categorización o función de denominación.

2.5. Resultados

En la tabla 1 presentamos los resultados obtenidos por los niños en las siete destrezas lingüísticas y en la tabla 2 aparecen los resultados en cuanto a las funciones lingüísticas. El análisis ha consistido en agrupar a los quince alumnos de la muestra según su desempeño en cada una de las categorías propuestas por el Proyecto Spectrum, otorgando los valores 1, 2 y 3 según fuera su competencia en cada una de ellas. Así, daremos el valor 1 a aquellos alumnos que por su precario dominio de las distintas facetas analizadas entren dentro de nuestro criterio de novatos; el valor 2 será asignado a aquellos alumnos que, sin demostrar un óptimo grado de competencia, muestran una habilidad intermedia y, finalmente, el valor 3 para los que resuelven la tarea como expertos o más avezados. Por ello, y aunque la gama de valores que propone Spectrum no nos sirva para matizar sobremanera la destreza mostrada por cada estudiante, lo adoptamos como recurso eficaz para el objetivo de nuestra investigación, esto es, con motivo de esbozar, grosso modo, tres niveles de competencia que faciliten el análisis comparativo de los diferentes desempeños de los niños en la actividad del Tablero y la provisión de oportunidades que les brindan sus padres y madres. No será objeto de investigación analizar exhaustivamente sus producciones desde el punto de vista fonológico, morfosintáctico, semántico o pragmático.

Las dos sesiones en que intervinimos con los niños arrojan en algunos casos distinto resultado, como se muestra en la tabla 1 (las destrezas aparecen duplicadas con el número 1 y el número 2 ya que se realizaron dos sesiones):

Tabla 1

<i>Nº</i>	<i>C.T.1</i>	<i>C.T.2</i>	<i>N.1</i>	<i>N.2</i>	<i>DI.1</i>	<i>DI.2</i>	<i>I.T.1</i>	<i>I.T.2</i>	<i>EX.1</i>	<i>EX.2</i>	<i>V.1</i>	<i>V.2</i>	<i>E.O.1</i>	<i>E.O.2</i>
1	2	3	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	2	3
2	3	3	2	2	3	3	1	2	3	3	2	2	2	3
3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2	1	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3
6	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	1	1	3	3
7	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	1	2	3	3
8	2	2	1	1	2	3	1	1	3	3	1	2	2	2
9	3	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
10	3	3	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
11	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2
12	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3
13	3	3	3	2	2	2	3	1	2	2	3	2	3	2
14	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
15	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Destrezas lingüísticas analizadas en las historias: C.T. significa Coherencia Temática; N: Uso de la Voz Narrativa; DI: Uso del diálogo; I.T.: Uso de Indicadores Temporales; E: Expresividad; V: Nivel de Vocabulario y E.O.: Estructura Oracional.

Se decidió llevar a cabo dos sesiones para reducir la incidencia de aspectos contingentes que escapan a nuestro análisis, como son la escasa motivación que pudieran tener los estudiantes en uno de los dos días, o cualquier eventualidad que hiciera que su desempeño no fuera consistente con su nivel real. En este sentido, el conocimiento de los niños por parte del investigador facilitó la evaluación de la tarea.

La distribución de los sujetos por competencias queda como sigue: Nivel de experto (4 sujetos: los números 1, 4, 5 y 13); nivel de intermedio (7 sujetos: los números: 2, 3, 6, 7, 8, 10 y 12); nivel de novato (4 sujetos: los números: 9, 11, 14 y 15).

Tabla 2
Presencia de las funciones lingüísticas en las historias

<i>Nº</i>	<i>Narración</i>		<i>Descripción</i>		<i>Informe</i>		<i>Investigación</i>		<i>Categorización</i>		<i>Interacción</i>	
1	++	+++	-	+	+++	+++	-	-	-	-	-	-
2	++	+++	-	+	++	++	-	-	-	-	-	+
3	+++	+++	+	+	++	++	-	+	-	-	+	+
4	++	+++	+	+	+++	++	-	-	-	-	+	-
5	+++	+++	++	++	++	+++	-	-	+	+	-	-
6	++	+	+	+	++	++	+	+	+	+	+	+
7	++	++	-	-	++	++	-	++	-	+	-	++
8	++	++	-	+	+++	+++	-	-	+	+	+	-
9	+	++	-	-	++	++	+	-	-	-	+	-
10	+	++	-	-	++	++	+	-	-	+	+	+
11	+	++	-	-	++	++	-	-	-	-	+	+
12	+++	+++	-	-	++	++	-	-	-	+	-	-
13	+++	++	+	+	++	++	-	-	-	-	-	-
14	+	+	-	-	+++	+++	-	-	-	-	-	-
15	+	+	-	-	++	++	+	++	++	+	+	++

3. Investigación correspondiente al trabajo realizado con las familias

El cuestionario fue distribuido a las 15 familias de los sujetos de la investigación. Fue explicado y entregado individualmente a cada madre en la sesión de entrega de boletines de evaluación y únicamente a ellas dado que ningún padre acudió a la entrevista con el tutor-investigador.

De los 15 niños que participaron en la actividad del tablero de historias 2 fueron finalmente excluidos del estudio del cuestionario: uno (número 15) porque es un niño con retraso escolar y el otro porque no lo devolvió (número 14).

3.1. Material y procedimiento

Se elaboró un cuadernillo de seis páginas explicando a la familia muy someramente los objetivos de la investigación y dejando abierta la posibilidad de que lo rellenara cualquier adulto con la suficiente experiencia diaria con el niño para disponer de la

información requerida. Se les recordaba que tendrían diez días naturales para devolverlo y se hacía hincapié en señalar que no había respuestas incorrectas.

El formato de respuesta consistía en treinta enunciados, cada uno con su correspondiente escala ordinal de cinco valores para que los padres manifestaran su grado de acuerdo: *nunca o casi nunca, pocas veces, bastantes veces, muchas veces y siempre o casi siempre*.

Con la inclusión de estos enunciados pretendemos hacer un pequeño inventario de estrategias de socialización que siguen los padres y que pueden tener una relación más o menos directa con la tarea de contar una historia que realizan los niños en las sesiones con el investigador. Y más aún: lo que buscamos es apuntar un marco general de comprensión de la interacción verbal que defina la tarea de invención de historias como contexto compartido y multidimensional ligado, en principio, a las oportunidades que brinda un medio que estimula.

Como hemos apuntado anteriormente, ese inventario de estrategias queda restringido a aquellas que, en nuestra opinión puedan relacionarse más fácilmente con la invención de historias y no tanto con la provisión de información general sobre cómo es el contacto lingüístico habitual entre el niño y el sujeto que responde. Naturalmente, hay enunciados generales que sitúan el contexto más global de comunicación. Para facilitar el consiguiente estudio de los datos los hemos agrupado a modo de cuatro variables únicas. Así tenemos:

14 enunciados que buscan ***estrategias empleadas por el adulto pero que no demandan respuesta concreta*** por parte del niño. Son los siguientes: 1, 3, 6, 8, 13, 14, 17, 21, 23, 25, 26, 27, 28 y 29.

1. Cuando hablo con mi hijo utilizo PALABRAS que creo QUE DESCONOCE y digo su significado aunque no lo pregunte.
3. CORRIJO a mi hijo frases que dice mal (ya sea en cuanto a las palabras utilizadas o al orden de las mismas).
6. YO INICIO las conversaciones con mi hijo.
8. LEO a mi hijo todos los días en voz alta.
13. CUENTO a mi hijo historias y cuentos.
14. Cuento a mi hijo cuentos o acontecimientos con ERRORES A PROPÓSITO: historias al revés, escenarios cambiados, personajes distintos, mezclo cuentos...
17. Cuento a mi hijo cuentos en los que él es el PROTAGONISTA.
21. Cuando le cuento a mi hijo una historia o algo que ha pasado cambio las VOCES de las personas o personajes que intervienen en ella.
23. Cuando hablo con mi hijo CAMBIO MI FORMA DE HABLAR (distinta entonación, palabras más fáciles etc.) para que me entienda mejor.
25. Utilizo GESTOS, MOVIMIENTOS o DIBUJOS para que mi hijo entienda correctamente lo que quiero decirle.
26. Cuando mi hijo cuenta algo AÑADO palabras nuevas que completan lo que él acaba de decir.

27. Cuando mi hijo cuenta algo digo CON MIS PROPIAS PALABRAS lo que él acaba de decir, aunque tenga que cambiar mucho de lo que ha dicho.
28. Cuando hablo con mi hijo REPITO lo que él ha dicho y lo relaciono con cosas que digo yo, que son más complejas.
29. PONGO EN DUDA lo que acaba de decir mi hijo (cuando creo que no es correcto) para que haga un esfuerzo por corregirse (por ejemplo: “¿estás seguro de eso?, ¿de verdad es así?”).

9 enunciados que identifican *estrategias que buscan las respuestas expresas* del niño. Son los siguientes: 2, 4, 7, 9, 10, 12, 15, 21 y 24.

2. Pido a mi hijo que me cuente cosas que le han pasado recientemente o hace tiempo en la FAMILIA, la ESCUELA u OTROS LUGARES.
4. Pido a mi hijo que me cuente PELÍCULAS, DOCUMENTALES u OTROS programas de televisión que haya visto solo, en mi compañía o con alguna otra persona.
7. ANIMO a mi hijo a que aprenda textos de MEMORIA (adivinanzas, trabalenguas, poesías, canciones, chistes, cuentos, etc).
9. Animo a mi hijo a que invente historias SIN ayuda de ningún juguete u objeto cercano.
10. Animo a mi hijo a que invente historias CON ayuda de algún juguete u objeto cercano.
12. Cuando hablo con mi hijo le hago PREGUNTAS para obtener información (qué, quién, cómo, cuándo, por qué, para qué...).
15. Invito a mi hijo a que cuente una historia mirando DIBUJOS o FOTOGRAFÍAS.
21. Cuando mi hijo juega con sus JUGUETES le pido que me cuente qué está ocurriendo.
24. Cuando mi hijo me cuenta alguna cosa (real o inventada por ella) le pido que me ACLARE lo que no entiendo bien.

4 enunciados que definen cómo son las *respuestas del adulto*. Son: 5, 19, 20 y 30.

5. RESPONDO a mi hijo siempre que me pregunta algo.
19. Cuando respondo a alguna pregunta de mi hijo me tomo TIEMPO para contestar y lo hago con la máxima CLARIDAD.
20. PRESTO ATENCIÓN a mi hijo cuando está inventando una historia.
30. ALABO el esfuerzo de mi hijo cuando me acaba de narrar algún cuento, historia real o inventada por él.

3 enunciados que buscan estrategias *de tiempo compartido* entre el adulto y el niño. Son: 11, 16 y 18.

11. Mi hijo y yo vemos y COMENTAMOS JUNTOS libros que hay en casa.
16. ENTRE MI HIJO Y YO contamos historias: comienza uno, la continúa el otro y así hasta que se acaba.
18. Paso el tiempo con mi hijo en juegos donde intervienen varios PERSONAJES QUE HABLAN entre sí (marionetas, figuritas de Playmobil u otras, etc.)

3.2. Análisis de los resultados

Para verificar nuestra hipótesis principal en la primera parte de la investigación se recogió información acerca de los sujetos (niños y niñas) en la tarea de inventar la historia. A continuación se planteó reunir la información que proporcionaron los padres para establecer la relación, si es que existiera, entre el desempeño de estos y del hijo. Al final resultó que únicamente las madres respondieron al cuestionario; por lo tanto, toda la parte final de la investigación giró en torno a ellas y su relación con los hijos.

En la tabla 3 se recogen las respuestas de las madres a las 30 preguntas formuladas. Las respuestas de las madres se valoraron de 1 a 5 siguiendo la escala propuesta según fuera la frecuencia con que la madre realizaba lo que el enunciado decía (grado de acuerdo).

Distribuimos a los niños en tres grupos en función de su destreza contando una historia. Queremos contrastar la hipótesis de que esos niños presentan la característica de que sus madres respectivas responden de forma distinta a las preguntas según su hijo haya sido considerado novato, intermedio o experto. Para ello calculamos la media aritmética de las madres cuyos hijos han sido catalogados dentro del mismo grupo.

Tabla 3
Categorización de las respuestas dadas por las madres

Preguntas del cuestionario																															
Nº	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	19ª	20ª	21ª	22ª	23ª	24ª	25ª	26ª	27ª	28ª	29ª	30ª	
1	3	5	5	5	5	5	4	2	2	2	3	5	3	2	2	3	3	5	5	5	5	5	1	5	5	3	4	5	5	5	
2	2	5	5	5	5	4	5	2	2	4	5	5	4	4	2	1	2	2	4	5	5	2	5	5	5	5	2	1	1	4	5
3	1	4	3	1	5	3	1	2	1	1	1	3	2	1	1	1	2	1	3	3	2	1	1	4	1	1	1	1	1	4	4
4	4	5	5	3	5	3	3	5	2	2	5	5	4	3	1	2	2	2	5	5	2	4	1	5	2	3	2	4	3	5	
5	2	3	2	2	5	3	3	3	1	2	2	4	3	2	1	1	1	2	4	3	3	3	2	5	3	2	2	2	3	5	
6	3	5	4	4	5	3	5	3	3	3	4	5	4	2	3	5	5	4	5	5	4	3	4	5	5	2	2	2	2	5	
7	3	4	5	3	5	5	3	3	2	2	4	4	3	1	3	1	2	3	3	3	3	2	1	4	1	1	1	1	4	5	
8	2	5	5	2	4	5	4	3	1	1	2	4	4	2	2	1	2	1	4	3	3	3	2	4	2	3	3	3	4	5	
9	5	3	3	2	5	1	2	2	2	2	3	3	2	2	1	1	3	1	2	2	1	3	3	5	1	1	2	3	1	2	
10	3	1	3	2	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	
11	5	3	4	5	4	2	5	1	1	2	2	3	2	1	2	1	5	1	5	5	2	2	5	5	5	3	2	1	2	5	
12	3	4	5	3	5	2	2	1	1	1	3	2	4	1	1	1	1	1	2	5	3	1	1	5	5	2	1	3	3	5	
13	3	4	5	4	5	3	2	5	3	2	5	5	5	1	2	3	4	2	3	3	4	2	2	5	3	4	2	4	2	5	

Nos planteamos dos objetivos: por un lado, buscar diferencias significativas entre las respuestas que daban las madres teniendo en cuenta los tres grupos asignados y tomando cada respuesta del cuestionario como variable independiente; por otro, buscamos la existencia de diferencias significativas agrupando las 30 preguntas en cuatro bloques –o variables independientes– y procedimos de la misma manera.

Aplicamos un ANOVA (análisis de varianza) para comprobar si existían diferencias significativas entre los grupos. Consideramos como nivel de significación $p = 0.15$.

El estadístico utilizado, que sigue una distribución F, es el siguiente:

$$F = \frac{CME / (k - 1)}{CMI / (N - k)}$$

Donde CME es el cálculo de la varianza entre los grupos, CMI es el cálculo de la varianza dentro de los grupos, N el número total de individuos de la muestra y k el número de grupos que se han considerado.

3.2.1. *Análisis de los resultados del Primer Objetivo*

De los 30 ítems del protocolo 7 arrojaron diferencias significativas. Se recogen en la tabla 4:

Tabla 4
Diferencias significativas en los ítems del cuestionario

<i>Pregunta</i>	<i>Nivel de significatividad</i>
Nº 8	0,106
Nº 12	0,102
Nº 13	0,078
Nº 21	0,102
Nº 28	0,078
Nº 29	0,027
Nº 30	0,119

3.2.2. *Análisis del Segundo Objetivo*

Nos proponíamos averiguar qué resultados obtendríamos si agrupáramos las 30 variables en sólo cuatro distintas, como se ha explicado anteriormente:

- a) Estrategia materna que no demandan respuesta concreta (ESTRA).
- b) Demanda expresa por parte de la madre (DEMA).
- c) Respuesta materna (RESP).
- d) Acción conjunta de la madre y el hijo (CONJ).

Esta vez no obtuvimos ninguna diferencia significativa entre los grupos pero al igual que en el apartado anterior encontramos una conclusión importante y válida para las cuatro variables: los niveles más bajos son siempre los del grupo 1 y las medias más altas son las del grupo 3 (de madres de niños expertos) como se comprueba en la Tabla 5:

Tabla 5
Diferencias entre los 30 ítems del cuestionario agrupados
en cuatro variables distintas

<i>Grupo</i>		<i>Estra.</i>	<i>Dema.</i>	<i>Resp.</i>	<i>Conj.</i>
1	Media	2,5000	2,8333	3,7500	1,5000
	N	2	2	2	2
2	Media	2,8061	3,0000	4,2500	2,4762
	N	7	7	7	7
3	Media	3,1429	3,2778	4,5625	2,9176
	N	4	4	4	4
Total Media		2,8626	3,0598	4,2692	2,4615
	N	13	13	13	13

Sin embargo, no podemos decir que las diferencias obtenidas sirvan para confirmar la hipótesis de que a mayor frecuencia en el uso de las estrategias maternas, las demandas expresas, el tipo de respuestas y la interacción conjunta de madre y niño –es decir, la propuesta de este trabajo– mayor competencia demostrará el niño en la tarea del Tablero de historias.

4. Conclusiones y aplicaciones educativas

El doble objetivo que perseguía la investigación se logró de forma satisfactoria: pudimos describir las competencias lingüísticas de los alumnos y encontrar alguna importante relación entre las estrategias de socialización seguidas por la familia y la destreza mostrada por los niños en la actividad del Tablero de Historias.

En primer lugar, a los niños les motivó muchísimo contar una historia con los materiales que proponía el Proyecto Spectrum. Sin duda, la posibilidad de que los niños manipularan los materiales a su antojo ayudó sobremanera a que concentraran su atención en construir historias y obviarán la presencia de una cámara de vídeo, a la que en la mayoría de casos no prestaron la mínima atención. Por tanto, no resultó difícil que se implicaran en una tarea que fue placentera tanto para los niños como para el investigador.

A pesar de las notables diferencias existentes entre los sujetos podemos extraer algunas conclusiones en cuanto a las capacidades lingüísticas demostradas en la tarea. En concreto, los alumnos mostraron un mejor dominio de las siguientes destrezas lingüísticas: coherencia temática, uso del diálogo, expresividad y estructura oracional y una mayor dificultad en el uso de la voz narrativa, el nivel de vocabulario y el manejo de los indicadores temporales, que fue claramente la competencia lingüística donde menos capaces se mostraron. (Véase Tabla 1).

Por otra parte, las dos funciones lingüísticas a las que más han recurrido los niños en sus historias han sido la narración y el informe. La presencia de las otras funciones –la descripción, la investigación, la categorización y la interacción con el adulto– han sido mucho menos relevantes. (Véase Tabla 2).

Una vez adscritos todos los sujetos a los tres niveles de competencia –cuatro novatos, siete intermedios y cuatro expertos– diseñamos un protocolo para detectar la frecuencia de estrategias de interacción adoptadas por los padres. Elaboramos un cuestionario de treinta preguntas para corroborar nuestra hipótesis de que dichas estrategias de socialización que siguen los padres en el día a día repercuten directamente en que los niños adquieran o no las competencias lingüísticas responsables de la tarea de inventar una historia. De estas sólo siete engendraron respuestas que arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de padres: el de los novatos, intermedios y expertos (Véase Tabla 4). En concreto, los padres de los niños expertos refieren una alta frecuencia de uso de algunas estrategias que no demandaban respuesta concreta por parte del niño: leerle diariamente en voz alta, contarle cuentos o historias, cambiar la voz de los personajes de los cuentos, relacionar lo que dice el niño con lo más complejo que dice el padre y poner en duda sus afirmaciones para que se corrija. Dicha frecuencia es significativamente más alta que la referida por los padres de los niños intermedios y novatos.

Las otras dos estrategias corresponden a dos grupos de variables diferenciadas en el cuestionario: una, la que demanda información concreta mediante preguntas directas y otra, la que constituye la alabanza del padre hacia el esfuerzo del niño que inventa una historia.

Aunque únicamente han resultado significativas siete variables (véase Tabla 4), nuestra investigación abunda en la necesidad de mantener ciertos comportamientos que el sentido común y la tradición pedagógica han considerado adecuados desde antaño: la lectura diaria a los niños y la narración de historias siempre han gozado de predicamento en el ámbito educativo, lo mismo que el método socrático de extraer información de las personas formulando preguntas con habilidad o cuestionando sin sancionar la idoneidad de algo que se dice invitando a la reflexión. Estas prácticas fomentan procesos de regulación conductual que, convenientemente interiorizados, constituirán una apropiada base para el pensamiento autorregulado, autónomo e independiente.

Igualmente resulta llamativo el hecho de que los padres más competentes relacionen lo que cuenta su hijo con lo que piensan ellos –que es más elaborado, naturalmente, como se espera de un adulto–. Asimismo, nuestra investigación corrobora la creencia de que alabar el trabajo de un niño tiene consecuencias positivas, como se desprende del hecho de que los padres de los niños expertos alaban más a sus hijos que los de los intermedios a los suyos y estos, a su vez, más que los de los novatos. Si los padres que alaban a su hijo lo hacen por puro convencimiento de que es justo reconocer el trabajo bien hecho o si quieren así convencerle de que es bien capaz aunque realmente no lo sea, es un asunto bien difícil de aclarar tal vez porque la verdad

se encuentre a medio camino entre ambas posturas. Sea como fuere mantener un alto nivel de expectativas es siempre lo más apropiado si se quiere facilitar el desarrollo integral de las personas aunque el nivel real de competencia no justifique por sí mismo la alabanza.

Las estrategias de socialización que presentamos en el cuestionario a los padres son algunas de las muchas que pueden considerarse relevantes en la génesis y desarrollo de las capacidades lingüísticas infantiles toda vez que la tarea de inventar una historia requiere de una gama diversa de habilidades. De ahí que la mayor dificultad para diseñar el cuestionario radicó sobre todo en rechazar aquellas estrategias lingüísticas que, aunque básicas desde un punto de vista general, no lo fueran tanto para realizar satisfactoriamente la actividad del Tablero de Historias. De aquí se desprende la importancia de llevar a cabo una evaluación contextualizada y basada en un análisis previo de las capacidades implicadas. Por otra parte, debemos insistir en que aunque las capacidades lingüísticas son las que desempeñan la función más importante, en ocasiones, y según el perfil intelectual de cada niño, otras inteligencias no lingüísticas pueden jugar un papel decisivo en el producto final.

Por último, pensamos que la comunidad escolar debe tomar conciencia de la necesidad de explicitar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan tanto dentro de la escuela como en la familia o en otros contextos, muy especialmente arbitrando medidas que hagan que los diferentes agentes educativos puedan compartir las variadísimas estrategias que todos utilizan en su contacto diario con los niños. Apostamos, en definitiva, por la transformación de la comunidad escolar en comunidad de aprendizaje, donde el conocimiento implícito que padres y educadores poseen –sobre los procesos de andamiaje– se explicita y se comparte para optimizar la formación integral de todos los miembros de la comunidad.

Bibliografía

- Albert, R. (1994): "The contribution of Early Family History to the Achievement of Eminence", en Colangelo, N. y Assouline, S. (eds.): *Talent Development*, vol. 2, Ohio Psychology Press.
- Amabile, T. M. (1983): *The social psychology of creativity*. Nueva York, Springer Verlag.
- (1990): "Whitin you, without you: the social psychology of creativity, and beyond", en Runco, M. A. y Albert, R. S. (eds.): *Theories of creativity*. Newbury Park, Sage Publications.
- Bloom, B. (1982): "The role of Gifts and Markers in the Development of Talent", en *Exceptional Children*, vol. 48, n° 6.
- (1985): *Developing talent in young people*. New York, Ballantine Books.
- Centros de documentación
- Csikszentmihalyi, M. (1988): "Motivation and Creativity: Towards a Synthesis of Structural and Energistic Approaches to cognition", en *New Ideas in Psychology*, vol. 2, pp. 159-176.
- Feldman, D. H. (1980): *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, Ablex Publishing Corporation.

- Fowler, W. (1981): "Case studies of cognitive precocity; the role of exogenous and endogenous stimulation in early mental development", en *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 2, pp. 319-67.
- (1983): *Potentials of Childhood*. Vol. 1: *A Historical View of Early Experience*. Vol. 2: *Studies in Early Developmental Learning*. Lexington, Massachusetts, Heath.
- (1986): "Early experiences of great men and women mathematicians", en *New Directions for Child Development*, vol. 32, pp. 87-109.
- (1990). "Early stimulation and the development of verbal talents", en Howe, M.J.A. (ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents*. Leicester, The British Psychological Society.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind*. New York, Basic Books.
- (1995): *Inteligencia múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- (2001): *La inteligencia reformulada*. Paidós-Lawrence Erlbaum Associates.
- (1993): "The relationship between early giftedness and later achievement", en Bock, G.R. y Ackrill, K. (eds.), *CIBA Foundation Symposium, n° 178: The Origins and Development of High Ability*. Chichester, Wiley.
- Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (comps.) (2001): *El Proyecto Spectrum*. Tomo III: "Manual de evaluación infantil". Madrid, Morata.
- Goldsmith, L.T. (1987): "Girl prodigies, some evidence and some speculations", en *Roeper Review*, vol. 10, n° 2.
- Rathunde, K. (1989): "The context of optimal experience: an exploratory model of the family", en *New ideas of Psychology*, vol. 7, pp. 91-97.
- Simonton, D. K. (1988a): "Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research?", en *Psychological Bulletin*, n° 104, pp. 163-180.
- (1988b): "Creativity, leadership and chance", en Stenberg, R.J. (ed.): *The nature of creativity*. New York, Cambridge University Press.
- Sloane, K.D. (1985): "Home influences on talent development", en Bloom, B.S. (ed.): *Developing Talent in Young People*. New York, Ballantine.
- Soprano, A. M. (2000): "Evaluación del lenguaje oral", en Narbona, J. y Chevie-Muller, C. (eds.): *El lenguaje del niño*. Barcelona, Masson.
- Terman, L.M. (1925): "Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children", *Genetic Studies of Genius*, vol. 1. Standford, Standford University Press.

RESUMEN:

El apoyo incondicional de los padres a los hijos y el estímulo al aprendizaje constituyen una base sólida sobre la que se asientan los procesos de interacción que se hacen patentes a través de dos formas principales de estimulación: una, sistemática y planificada por los padres y otra, incidental. Aunque teóricamente difieren en múltiples aspectos ambas se valen de estrategias semejantes y utilizan el juego como medio fundamental para desarrollar la capacidad de los hijos. Sea como fuere todo niño acaba familiarizándose con algún dominio de actividad más que con otros, como respuesta a las oportunidades que les brindan los adultos más cercanos. Esto hace que desarrollen su inteligencia ligada al contexto físico y social donde han crecido y que, en consecuencia, aparezcan

en una misma sociedad perfiles cognitivos bien distintos. Aunque todos los seres humanos compartimos rasgos que nos definen como tales, las diferencias entre unos y otros se van acrecentando a medida que avanzamos a lo largo del continuo que define la Teoría No Universal de Feldman (1980) en la que se apoya Gardner para formula su Teoría de las Inteligencias Múltiples (1983).

De los diferentes dominios en los que se manifiestan las inteligencias hemos centrado la atención en uno, el lingüístico y, más concretamente, en la actividad del Tablero de Historias con un objetivo principal: establecer la relación entre la competencia demostrada en la tarea por un grupo de alumnos de seis años y las estrategias de socialización adoptadas por sus padres.

PALABRAS CLAVE:

Ambiente familiar, perfil intelectual, destrezas lingüísticas, teoría de las inteligencias múltiples, apoyo parental, narración de historias, estimulación verbal.

ABSTRACT:

The unconditional support that parents offer their children, and the learning stimuli this provides, form a solid platform for the development of interactive processes. These interactive processes come from two main sources of stimulation; firstly, from the systematic and planned approach of the parents, and secondly, from incidental sources. Theoretically, the stimuli from these two sources are very different from each other but both adopt similar strategies and utilise play as the principal vehicle to develop the child's capabilities. Come what may, as time passes, every child becomes more familiar with one particular environment than with others because of the opportunities offered by their surrounding adult world. The physical and social characteristics of these various environments influence the development of the child's intelligence and, consequently, distinctive cognitive profiles appear within the same society. Although, as human beings, we all share common characteristics, the differences between individuals increase along the continuum defined by Feldman's "Non-Universal Theory" (1980) used by Gardner as a basis for his "Multiple Intelligences Theory" (1983).

Of the various spheres of intelligence we have concentrated our attention on one in particular, namely the linguistic sphere and, more specifically, on Storyboard activity. Our main objective is to establish the relationship between the linguistic competence of a group of six-year-old children at these activities and the social strategy adopted by their parents.

KEYWORDS

Home environment, intellectual profile, linguistic skills, multiple intelligences theory, parental support, storytelling, verbal stimulation.